

研究ノート

教育における「能力」の問題

私立東京創価小学校
高橋 正明

要 約

「〇〇力」あるいは「〇〇能力」という言葉が、教育界や産業界をはじめ、社会的な広がりを見せている。学習指導要領の「生きる力」や「資質・能力」、近年注目を集める「非認知能力」、経済産業省が発表した「人生100年時代の社会人基礎力」などがそれである。大学や私立学校の広報ポスターなどに「〇〇力」という言葉が印字されていることも多く見受けられる。以上のように、昨今では、教育について語られるとき、「能力」の育成ばかりに注目が集まっているかのように見える事態がある。本稿の目的は、教育における「能力」の問題を取り上げ、それを考察することを通して、少しばかりの警鐘を鳴らすことである。

本稿では、3つの視座から考察する。1つ目は、“いかなる抽象的な能力も、厳密には測定できない”（中村高康）ということである。2つ目は、“「よさ」の実在主義的偏向”（村井実）である。3つ目は“価値を関係概念として捉える”（牧口常三郎）ことである。以上の3つの視座から見えてくるものは、能力があたかも実在するかのようになってしまう（だから正確に測定・評価できる）という誤った見解であり、子どもの能力育成を、子ども個人の問題（実体論）としてではなく、子どもと環境との相互作用的な視点（関係論）で考える見方である。

牧口や村井が提唱する「教育の人間主義」の思想に立脚したとき、能力が伸びるといふ現象の背景には、子どもの内面の働き（牧口：「価値」への志向性、村井：「よさ」への志向性）があるということに気づかされる。また、子どもの能力育成は、あくまで教育の一部分であることが理解される。教育を実践する者は、このことに自覚的でなければならない。

I はじめに

2017年に告示された学習指導要領では、「生きる力」の理念を受け継ぎ、子どもたちに育むべき「資質・能力」が3つの柱として整理された（①知識・技能 ②思考

力・判断力・表現力 ③学びに向かう力・人間性等)。また、近年では「非認知能力」が注目を浴びている。加えて、経済産業省は2006年に発表した「社会人基礎力」を発展させる形で、「人生100年時代の社会人基礎力」を2018年に提唱した¹。その中身には、「前に踏み出す力」、「考え抜く力」、「チームで働く力」の3つの能力と、それを支える12の能力要素という、以前の「社会人基礎力」を引き継ぎ、自己を認識しリフレクション（振り返り）しながら、目的（どう活躍するか）、学び（何を学ぶか）、統合（どのように学ぶか）のバランスを図り、自らのキャリアを切りひらいていくことが含まれている²。これらの影響を受けてか、大学や私立学校の広報ポスターなどに「〇〇力」という言葉が印字される例が多く見受けられる。まさに、「〇〇力」、「〇〇能力」ブームと捉えて然るべきであろう。

広田照幸が「教育が個人の力能を高めること自体については、われわれは最終的には非難しえないことのように、私は思う。力能を高めない教育こそがすばらしい、などということではできそうにない」³と言うように、子どもの能力を伸ばすことへの貢献は、教育の1つの使命であろう。しかし、「〇〇力」が乱立し、子どもの能力の育成に傾倒すると、教育が果たすべき重要な役割が軽視されるとともに、子どもの能力を伸ばすことそれ自体にも弊害が起きると筆者は考える。

本稿では、3つの視座から教育における「能力」の問題を考察し、昨今の事態に少しばかりの警鐘を鳴らす。本稿において筆者が参照するのは、社会学者の中村高康、教育学者の村井実と牧口常三郎である。まず、中村の『暴走する能力主義』を参考に、“いかなる抽象的な能力も、厳密には測定できない”ことを述べる（Ⅱ）。次に、村井の論を手掛かりに、能力（＝「よさ」の言い換え）が、あたかも実在するかのように錯覚する場合の思考の偏向について述べる（Ⅲ）。最後に、牧口の創価教育学の知見を得た筆者の考えとして、子どもの能力育成の問題を、実体論ではなく関係論の視点で捉えることについて述べる（Ⅳ）。以上の3つの考察を経て、教育と「能力」についてどのように考えていくべきかをまとめたい（Ⅴ）。

Ⅱ 能力測定・評価の問題

筆者の個人的な体験で恐縮であるが、今年（2019年）の8月に創価大学で行われた教員免許状更新講習に参加したおり、ある講座でディスカッションをする機会があった（参加者は、教職歴10年未満の人が多く、中には20年目、30年目を迎えようとする方もいらっしまった。参加者は40名程度だったと記憶している）。ディスカッションのテーマは、「子どもたちが社会人・職業人として生きていくためには何が必要か」である。はじめ、6人～7人のグループで話し合い、その後、グループのメンバーを入れかえ、各グループでどんな内容の話し合いがもたれたのかを相互に交流し、再び元のグループに戻って話し合うという形式で行われた。挙げられたものは、まさしく

「〇〇力」のオンパレードで、「課題解決力」「発見力」「活用力」「決断力」「持続力」「忍耐力」「行動力」など、多岐にわたった。講師の指示で、各グループで重要度の高いものを3つ選ぶことを課せられたが、興味深いことに、各グループに共通しているものがコミュニケーションに関連するものだったのである。

「コミュニケーション能力」は、世間で「コミュ力（コミュニケーション能力の略語）」「コミュ障（コミュニケーションに関する障害の意）」という言葉が使われていることから、広く社会に行き渡っている言葉といえよう。先の教員同士のディスカッションが意味しているように、教育界においても重要視されている能力だということに、異論を挟む者は少ないと思われる。

社会学者である中村は、まさしく「コミュニケーション能力」を例に、“いかなる抽象的能力も、厳密には測定できない”という命題を論証している。貴戸理恵の議論を参考にして、中村は次のように述べる。「コミュニケーションとは関係性において本来立ち現れるものであるのに、それを個人に内在する能力として位置づけることに無理がある。（中略）このように考えるならば、コミュニケーションは個人に内在する能力としては本来測りようがないもの、ということになる」⁴。つまり、コミュニケーションとは、2人以上が存在して成り立つものであり、ある人物のコミュニケーション能力を測ろうとするときに、その人の単独の状況だけでなく、コミュニケーションを取る相手の状況、あるいは話題の種類など、様々なことが考慮されるべきであるというのである。

一方で、私たちの日常生活には、「コミュニケーション能力があるかどうかくらい、簡単に判断できるのではないか」といった感覚も存在することは否めない。しかし、コミュニケーション能力の有無を考えると、極端に他者とのコミュニケーションに支障が出てしまっている例（例えば、誰とも話をしようとしらない人、報告や連絡が遅れてトラブルを起こしてしまった人）を思い浮かべているのではないだろうか。中村は、「こうした矛盾に見える事態（つまりコミュニケーション能力は簡単に測れないものであるように見えるのに、簡単に測れるというイメージが流布している事態）が生じる背景には、私たちが日常生活の中で明確に能力の有無を判断できていると感じている基準と、一般的な選抜のルールとしての能力評価基準を混同する傾向にあることが大きいと、個人的には思う」⁵と言う。つまり、私たちが日常において行っている「コミュニケーション能力」が高いか低いかの判断は、先述したような極端な例に支えられており、それは、企業面接など本来なら「コミュニケーション能力」の有無を厳密に判断したい場合での能力判断基準とは質が異なっているというのである。中村は、溝上憲文の議論を参照しながら、コミュニケーション能力のような曖昧な物差しは、企業での実際のボーダーラインでの選抜では使い物にならないのではないかと推測している。「実際の選抜では、たいていどの応募者も一長一短、どの応募者もよさそうに見える、どの応募者もまあまあ、といった分厚い層がひしめくところで、採用

予定数や入学定員などの縛りから、あるラインを形式的に引いてバッサリ分けているにすぎない。(中略) ドングリの背比べ状態のところ、だれのコミュニケーション能力がわずかに高いのか、などということは、かりにそれが判定可能なものであったとしても、数回程度の面接ではほぼわかりようがないのである。だからこそ、企業は『人物本位』『実力本位』などと言いながら、学歴や性別や年齢といった形式的な要素を判断材料としていまだに利用したりするのである」⁶。私たちが簡単に判断できると考えている「コミュニケーション能力」の測定・評価は、現実には極めて難しいと考えられている側面がある。

中村は、「コミュニケーション能力」の他に、学校での国語や算数のテストにおいて、読解する能力や計算問題・文章題を解く能力も、実は正確には測定できないことを述べている。採点基準を統一にすれば、採点者によるブレは解消できるかもしれないが、そこで定められた基準が機械的に、あるいは合理的に、科学的に決められたのかとさえいえば、そうではない。「誰かがある一定の価値観＝採点思想を持ち込んで、裁量によって恣意的に決めているのである」⁷。中村は、「100メートルを9秒台で走る能力」においても、その測定・評価は完全ではないと言う。追い風の問題（公認ルールでは、追い風の風速2メートルまでは許容されている）、選手の栄養摂取の問題（ドーピングに限らず）、タイム測定器の問題など、そこには能力評価のための様々な思想（能力評価のためのルール）が入り込んでいることがその例である。能力測定思想が変われば、記録も微妙に変わってくると言えよう。「100メートル走のような一見ゆるぎないほど明確に見える能力測定でも完全には埋めることができない以上、抽象度の高い能力の測定ではなおさら」⁸で、「それを調整するためにやむをえず能力あり／なしの判定で引かれる線はかなりの程度恣意的にならざるを得ない」⁹のである。

中村の議論を通して、“いかなる抽象的な能力も、厳密には測定できない”ことを述べた。「コミュニケーション能力」をはじめ、私たちは、わりと正確に能力を測定・評価できるという思い込みをしてしまう傾向があるように筆者は考える。その原因は、能力があたかも実在すると考えてしまう、私たちの思考の偏向、すなわち誤った考え方の癖がついてしまっているためである。

Ⅲ 「能力」の实在主義的偏向

本章では、村井の論を参照して、“能力は実在する”という誤った思考に陥る原因について考える。

村井は、古代ギリシャにおいてこれまで使われていなかった新しい言葉—パイデア（教育）—が発生し、その言葉には“子どもを「よく」する”という意味が込められていたことを発見した。すなわち、子ども（ここでは成長を期待されるかぎりの人間の意）を「よく」したいという意欲に支えられた人間の営み、子どもへの働きかけ

が、“教育”という言葉の本来的な意味であると言う。

子どもを「よく」しようとした時、私たちは自然と何が「よい」かを考える。子どもに何を学ばせたら「よい」か、褒めるときにどんな言葉を言ったら「よい」か、挨拶ができるようにするためにはどうしたら「よい」か。教育が子どもを「よく」しようとする働きである以上、「よさ」と教育の問題は、切っても切り離せない関係にあると言えるだろう。その関係性は、村井の人間観も影響している。村井は、人はみな「よく」生きようとしていると言うのである。

「私は、人間に生まれて『よく』生きようとしなない人はいないと思います。(中略)『ただ生きる』などという言い方がありますが、『食べる』だけでも『ただ食べる』などということがありえず、必ず何かを選んで食べないわけにはいかにように、じっさいには、『ただ生きる』など、意味をなしません。やはりだれもが、それぞれなりに生き方を選んで、『よく』生きようとしているにちがいないのです」¹⁰。

上記の村井の言葉をそのまま受け止めるならば、日常生活においては、何でもないことでも常に「よさ」を問題として生きているということになる。朝食は何が「よい」か。電車と車、どちらで行ったら「よい」か。何の本を読んだら「よい」か。この人間の性向は、先に述べた子どもを「よく」しようとする時にも起きている。人が「よく」生きようとしているからこそ、子どもを「よく」しようとする時にも、「よさ」が何であるかを、私たちは考えないわけにはいかないのである¹¹。

しかし、私たちが「よさ」について考えだすと、私たちが「よい」と考える物、事柄、思想などが、あたかも実在するかのように思ってしまう傾向があると村井は言う。これを村井は、『『よさ』の实在主義的偏向』と呼んでいる。

「『よく』や『よい』が漢語風に表記されて、『善く』や『善い』あるいは『善さ』や『善』などに変わると、ことばの性格がそれに応じてたちまち変わることになります。『善い』ということ、あるいは『善』というものが、現実の何かの『ことがら』や『もの』のように、この世の中に、世の『きまり』や『おきて』として客観的に在るもの、あるいは天上のどこかにじっさいに在るもの、あるいはまた、神や仏などの権威に裏づけられてどこかに、何かの形で実際に在る、つまり『实在』するもの、として受け取られることになるのです」¹²。

「私たちが人は『よく』生きようとしている、と言うとき、私たちは、人はなにごとにつけ、それぞれの内部でいわば『これがよい』とか『これでよい』などの判断を行い、その判断にしたがって生きている、というような事実を言おうとしているのです。つまり、そういう生き方を人間がしているという、その生き方の事実を指して言っているにすぎないわけですね。何かそれ以上のこと、たとえば道徳や倫理にかかわるようなことは何も言っているわけではないのです」¹³。

私たちが考える「よさ」—例えば、挨拶をすること、丁寧な言葉遣いをすること、算数の問題が解けるということ—は、それぞれの人が「よい」と判断したもの

ないのであって、絶対的に「善いもの」、「善」であるわけではなく、ましてやそれが「善いもの」として実際に存在するわけでもないということである。しかし、私たちは、「これが『よい』」、「これで『よい』」と判断しているうちに、「よい」と判断されたものが、「善」などと別の言葉で表現されるようになると、あたかもそれが実在するかのように錯覚を起こしてしまうと言うのである。

以上に示したような錯覚を、先述した筆者が参加したディスカッションに関連付けると次のようになる。ディスカッションのテーマは、「子どもたちが社会人・職業人として生きていくためには何が必要か」であった。このディスカッションで挙げられたものは、「課題解決力」「発見力」「活用力」「決断力」「持続力」「忍耐力」「行動力」などであったが、私たちはいつの間にか、これらの「能力」が、子どもにとって「よい」ものであると判断していたと言える。なぜなら、先のディスカッションテーマは、「子どもたちが社会人・職業人として生きていくためには、どんな能力を身につけさせると『よい』か」という言葉に変換可能だからである。少なくとも、参加者の多くは、そのように解釈したからこそ、「〇〇力」を数多く挙げるのが出来たのであろう。このように考えると、近年氾濫しているあらゆる「〇〇力」「〇〇能力」は、「よい」ものであると判断されたものである。すなわち、様々な能力は「よさ」の言い換えであると考えられる。

そして、先述した『『よさ』の实在主義的偏向』のように、「よさ」を「〇〇力」と別の言葉で表現した途端に、私たちは、「〇〇力」があたかも実在するかのように錯覚を起こしてしまっていないだろうか。この事例の1つは、先ほど考察した「コミュニケーション能力」である。「コミュニケーション能力」は、本来であれば2人以上の関係性があるのはじめて立ち現れる性質のものであるはずが、知らず知らずのうちに、あたかも「コミュニケーション能力」というものが、個人に内在しているかのように捉える傾向がある、というのが中村の議論であった。他の事例を想定するならば、「〇〇力」について私たちが話をする時、例えば「Aさんは行動力がある」というように、「〇〇力がある」という表現が多いと考えられる。「Bさんには決断力がある」「Cさんには持続力がある」といった会話は、あたかも「〇〇力」が個人に内在しているかのような印象を与える。「〇〇力がある」という表現が飛び交ううちに、私たちは「实在主義的偏向」に陥っているのではないだろうか。

「实在主義的偏向」に慣れると、「コミュニケーション能力」のように、人と人との関係性によって成立するはずのものが、個人に内在するものと考え、その能力をあたかも正確に測定・評価できるという思考の罫にかかる。それは「コミュニケーション能力」のみに限定されない。「行動力」を例にとるならば、「Aさんは行動力がある」という言葉を、「Aさんは進んで仕事に励み、積極的に行動する力がある」という意味だとした場合、「行動力がある」と表現してしまうと、あたかも得体の知れない「行動力」なるものをAさんが持っていて、その力を発揮して「進んで仕事に励んだ

り」、「積極的に行動を起こしたり」するという解釈が可能と受け止められる。しかし、Aさんが進んで仕事に励んだり、積極的に行動を起こしたりする要因となっているものは、例えば、仕事内容がAさんの好みに適っていたり（好きな仕事でなかったら、進んで取り組まないかもしれない）、あるいは尊敬する上司からの励ましがあってやる気を起こしていたり（意地悪をする社員がいたらやる気はそがれるだろう）と、様々な心理的要因、環境的要因が考えられるのである。「行動力」という言葉は、シンプルで分かりやすいようで、実は、人間の行動の背景にある様々な要因の見逃しを誘発する。この例は、「課題解決力」「発見力」「決断力」も同様である。課題を解決したり、何かを発見したり、どちらかを決断したりする時に起こるであろう、人間の思考や感情のプロセス、またその人が置かれている環境などを全く無視して、あたかも「〇〇力」なるものが個人に在るかのようを考え、感覚的に測定・評価することが正しいことと受け止められている。換言すると、感覚的であるにも関わらず、「〇〇力」があると考えると、途端に私たちは正しく測定・評価できていると実感するという過ちに陥る。

こうした思考の偏向は、実際に子どもたちを教育する時に弊害を起こすと考えられる。例えば、ある教師が「行動力」（積極的に行動を起こす力）をD君に身に付けさせたいと考えたとしよう。とにかくD君が行動を起こすように、励ましたり、叱ったり、ご褒美シールを渡したりして、教師はD君に様々な働きかけをしたと想定しよう。その働きかけの結果、D君が以前よりも、道具の片づけや給食当番などに積極的に取り組むようになった場合、教師は「D君に行動力が身に付いた」と評価するであろう。しかし、教師が見落としてしまっている視点がある。それは、「なぜD君は積極的に道具の片づけや給食当番をするようになったのか」ということである。「行動力」という言葉に引っ張られると、行動の背景にある心理的要因や環境的要因に目を向けなくなり、「D君が行動を起こすようになった」ことで満足してしまう。すると、何のどのような働きかけに効果があったのかという反省的な思考が止まり、行き当たりばったりの教育実践を産む事態に帰結する（つまり、教師が成長しない）。行動の要因についての思考が止まれば、子どもの何を育ててあげれば積極的に行動を起こすようになるのか、という問いも忘れ去られることになる。さらに、D君が積極的に行動を起こすようになったことは「よい」と言えるかもしれないが、その行動のモチベーションになっているものが、外発的なもの—何らかのご褒美—だった場合、果たしてD君の現状は「よい」と言えるのだろうか（ご褒美目当てばかりで行動する子どもを、私たちは育てたいと思うだろうか）。そのような反省の機会や必要性を消失する事態を招くと考えられるのである。「課題解決力」も「発見力」も「決断力」も、課題を解決するとはどういうことか、発見する・決断する時に子どもはどのような思いを持ち、何を考えているのか、といった、教師が真剣に考えなければならないことを考えないようにしてしまうのではないだろうか。このように、「〇〇力」という言

葉は、教師が観るべき、あるいは考えるべき様々なものを覆い隠してしまう可能性を秘めているのである。

Ⅳ 実体論から関係論への転換

前章までの「『よさ』の実在主義的偏向」に影響されずに、教育と子どもの能力育成を考える視点を得るため、本章では牧口常三郎が樹立した創価教育学の知見、中でも「価値論」を参照し、「価値創造」の概念について見ていきたい。

牧口が打ち立てた創価教育学の根幹にあるものは、「教育の目的は人生の目的と一致する」という思想である。その根拠は、教育が人間の生活を指導することを含意していることである。これは、「『よく』生きようとしている子ども」を、「『よく』しようとする働きかけ」が教育の本来の意味であるとした、村井の教育哲学とも重なる。子どもが「よく」生きること―彼らの人生―を助け、指導することが、教育の目的であると牧口は考えている。そして、子どもたちが目指すべき人生の指標を、「幸福」と表現する。すなわち、創価教育学における教育の目的は、子どもの「幸福」である。

「教育の目的たるべき文化生活の円満なる遂行を、如実に言い表す語は幸福以外にはないであろう。これは吾々が数十年来の経験からも思索からも、これこそ総ての人の希望する人生の目的を最も現実的に、率直に表現したもので、而も妥当なるものであると信ずるのである。即ち被教育者をして幸福なる生活を遂げしめる様に指導するのが教育である」¹⁴。

牧口にとっての「幸福」とは、「価値を創造する能力が豊かであること」である。牧口は、人間が自然現象の法則を見出し、それを生活に適用することで生存の目的を達成していることを受けて、誰もが価値を創造していると言う。これは牧口の人間観である。そして、牧口は「価値」を「対象と我との関係性を表現したもの」¹⁵と定義した。すなわち、実体概念ではなく関係概念であると言うのである。私たちは通常、「○○には価値がある」と表現することが多い。「○○には価値がある」と言う時、その物なり事柄それ自体、つまり物や事柄の実体そのものに「価値」があると考えているように思われる。しかし、牧口は「価値」という言葉を、物や事柄に込められている魅力といった意味としては使用せず、対象を認識し評価する人と、対象との関係性を表現する言葉として使用する。例えば、ラーメンという対象を前にした時、お腹が空いていてラーメンが好きな人にとっては、その人とラーメンの関係性は有価値（価値が有る）と表現される。しかし、ラーメンは好きだがお腹が空いていない人にとっては、その関係性は無価値（価値が無い）と言えるだろう。加えて、お腹は空いていなくても、ラーメンが嫌いだという人にとっては、その関係性は反価値と表現される。すなわち、価値という関係性を表す概念は、人間の認識や評価によって変化する。その有用無用の判断基準は、人間の生命の保全とされている¹⁶。価値とは「(人

間の生きる) 目的 (である生命の保全) に対する手段の関係に立つ実在が (物質的でも精神的でも) 其の目的を達成せしむる力の総量をいう」¹⁷ (補充—筆者)。そしてその価値の分類として、牧口は、従来のカント哲学での「真・善・美」を改めて、新たに「利・善・美」を提唱したのである¹⁸。

認識や評価を変えれば、価値も変化させることができる。価値の変化を、牧口は「創造」と表現する。「価値の創造」とは、「自然の存在の中から人生に対する関係性を見出して之を評価し、更に人力を加えて其の関係性を特に増加すること」¹⁹である。つまり、対象が自分の人生にとってプラスかマイナスかということを認識・評価して、自らの主体的な実践を通して、対象と自分との関係性である「価値」を、より大きな「価値」へ、豊かな「価値」へと変化させることを意味する。例えば、ある試験に不合格になったという体験をしたとしよう。その体験 (対象) は、自分にとってはマイナスの価値を感じさせるものかもしれない。しかし、「不合格になった悔しさをバネにもっと真剣に勉学に励もう」と意識を自ら変化させたり、相談した友人から「辛い体験をした人は心が強くなる」と励まされて「不合格になってよかったのだ。これでもっと心を強くしていける」と前向きな気持ちになったりすることが出来る。以上のような主体的な実践によって、対象との関係性をプラスに転じることができるだろう。対象との関係性を、マイナスからプラスへ、あるいはプラスをさらに大きく豊かなプラスへと転じていくのが「価値創造」のエッセンスである。そして牧口は、価値創造能力が豊かであることが幸福な人生を歩む上で重要であると考えていたのである。

牧口の「価値論」から得られる知見は、人間の能力を実体論ではなく、関係論として捉えることである。牧口の言う「価値創造」のプロセスには、対象に対する人間の認識作用と評価作用が伴っているが、これらの作用が起きるのは、個人単独だけでなく、その対象が放つ魅力 (これを牧口は「関係力」と表現した)、その対象を認識・評価する状況 (環境) に依存する。また、人間の主体的な実践によって、いかようにも対象との関係性を変化させられることから、牧口の言う「価値創造の能力」は固定的で静的なものではなく、可変的で動的なものである。これまでに登場した「〇〇力」もまた、その人の努力次第で変化・成長させることができるものであろう。しかし、『『よさ』の实在主義的偏向』に陥り、その能力が实在するもの、個人という実体に内在するものと考えてしまえば、能力の伸長の要因を個人にばかり求めることになってしまう。牧口の知見が示唆するのは、子どもの能力を育成しようとした時、能力が発揮されるのを子ども個人と環境との相互作用的な視点で捉えるという見方である。

V 教育と「能力」

これまでに中村、村井、牧口を参照し、教育における「能力」の問題を指摘してきた。本章では、本稿のまとめとして、教育と「能力」についてどのように考えていく

べきかを示す。これまでの議論をまとめると、次の通りになる。

- ・いかなる抽象的な能力も、厳密には測定できない。能力測定・評価には、評価する側の思想や基準が入り込むため、能力選抜の恣意性を免れることはできない。能力測定・評価は絶対的ではなく、いつも暫定的であることを自覚しなければならない。
- ・正確に能力を測定・評価できるという思い込みは、「よさ」の言い換えである「能力」が、あたかも実在し、個人に内在するものとする「実在主義的偏向」のためである。「〇〇力」と表現されることで、その能力が発揮される時に起きているであろう個人の思考や感情、またその個人が置かれている様々な状況を考慮せずに教育について考えてしまう可能性がある。「〇〇力」がどのような能力であるのか、能力が発揮される時にどのような思考や感情が起きているのか、どのような状況が能力の発揮に影響しているのかなどを考える必要がある。
- ・能力が個人に内在すると考える実体論的な考え方ではなく、「価値創造」のプロセスを対象と人との相互作用として描いた牧口の知見を生かし、子どもの教育、子どもの能力育成について考えるときに、子どもと環境との相互作用的な見方を持つ。

牧口や村井は、人間の内面的な働きに注目している。牧口の人間観は「価値を創造する人間」であり、村井は「『よく』生きようとする人間」であった。換言すれば、牧口は「価値への志向性」、村井は「『よさ』への志向性」を子どもの内面的な働きと捉えている。これは「教育の人間主義」の思想である。「教育の人間主義」に立脚すると、子どもの能力が伸びるという現象の背景には、内面的な働き—「価値」や「よさ」への志向性—が起きていると捉えられる。すなわち、私たちが子どもの能力を育成しようとするとき、その内面的な働きを活発化させようとする試みの必要性を見落としてはならないと言えるだろう。

また、牧口が教育の目的を子どもの「幸福」とし、あるいは村井が教育を、子どもを「よく」しようとする働きかけと定義したことを踏まえれば、私たちは、子どもの能力育成は教育実践の一部に過ぎないことを自覚しないわけにはいかない。「〇〇力」や「〇〇能力」が子どもの「幸福」にとって、あるいは子どもが「よく生きる」ことにとって本当に必要なかどうかを、教育実践者は、よくよく考えなければいけないであろう。

先述した通り、子どもの能力育成は教育の1つの使命であると考えられる。しかし、能力育成について考えるとき、私たちは、子どもの内面的な働きがあること、また、能力育成は教育実践の一部であることを、忘れてはならないのではないかな。

Ⅵ おわりに

近年、教師を対象とした様々なセミナーや研究会に参加すると、「〇〇力」をどのように子どもに身につけさせたらよいか、ということがよく話題にのぼる。「〇〇力」という言葉は一見分かりやすい。行動と力で「行動力」、決断と力で「決断力」といった具合に、私たちが望ましいと考える人間の姿に「力」という文字をつけただけで、それらしい能力に思えてくる。しかし、その言葉に込められている意味内容について吟味されないまま、教育が語られるのは困る。なぜなら、「〇〇力」がどのような能力であるかが曖昧なままでは、指導の方向性も定まらないばかりか、その能力育成が子どもにとって本当によいかどうか判断しかねるからである。本稿は、乱立する「〇〇力」について、社会学や教育学の知見を生かして考察したらどうなるか、というある種の実験的な試みであったように思う。教育について語るとき、おそらく「能力」についての言及を避けることはできないだろう。ただし、教育における「能力」とは何なのかという学問的考察が必要になってくるように思われるのである。

【脚注】

- 1 「我が国産業における人材力強化に向けた研究会（人材力研究会）報告書」より
https://www.meti.go.jp/report/whitepaper/data/pdf/20180319001_1.pdf
- 2 目的（どう活躍するか）、学び（何を学ぶか）、統合（どのように学ぶか）の3点は、文部科学省が発表している「学習指導要領改訂の考え方」にある、何ができるようになるか、何を学ぶか、どのように学ぶか、の3点と重なりがある。文部科学省と経済産業省による改革の方向性が同じであるならば、現在進められている日本の教育改革が、これからの日本の経済・産業の発展（社会の発展）も視野に入れていることが分かる。http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/02/08/1384661_003.pdf
- 3 今井康雄・田中智志・田村謙典・北原崇志・広田照幸「教育における『力』の概念」（『近代教育フォーラム』18巻 p 200）
- 4 中村高康『暴走する能力主義』 p 55
- 5 同上 p 57
- 6 同上 p 58～59
- 7 同上 p 73
- 8 同上 p 81～82
- 9 同上 p 82
- 10 村井実『みんなに伝えたい教育問答』 p 7
- 11 村井は「よさ」の構造について「相互性」「無矛盾性」「効用性」「美」という概

念を用いて巧みに説明をしている。詳しくは村井実『「善さ」の構造』を参照されたい。

- 12 村井実『みんなに伝えたい教育問答』 p 110～p 111
- 13 同上 p 110
- 14 牧口常三郎『牧口常三郎全集 第五巻』 p 124
- 15 同上 p 218
- 16 牧口にとって「人間の生命」は格別の意味を持っている。なぜなら、認識と評価を可能にさせるのは人間の生命であり、人間の生命こそが後述する「価値創造」の大前提となっているからである。「実用主義の立場に立って言えば価値といい得べき唯一の価値は生命であり、爾余の価値は何等かの生命と交渉する限りに於いてのみ成立する」(『牧口常三郎全集 第五巻』 p232)。牧口は、価値は相対的であり変化しうるものであると述べているが、生命こそは価値の評価・創造の前提となっているがゆえに、絶対的に尊重されるべきものと主張している。
- 17 牧口常三郎『牧口常三郎全集 第五巻』 p308
- 18 牧口は「価値」を「利・善・美」(まとめて「正価値」)と分類した。その中身について少しだけ触れておきたい。牧口によれば、それぞれ次のように表現される。
「利」… 全人的生命に関する個体的価値
「善」… 団体的生命に関する社会的価値
「美」… 部分的生命に関する感覺的価値
(『牧口常三郎全集 第五巻』 p 325～326)

筆者の解釈を交えて説明すれば、「利」とは評価者にとって個人的に有用であることを意味する。有用であるかの判断は、人間の評価能力の全体—あえて言えば、知・情・意といえようか—によって行われるものである。それが「全人的生命に関する個体的価値」と表現される。

さらに「美」とは、人間の評価能力のうち、とくに感覺的な部分に限定して有用であることを意味する。言い換えれば、「美」とは「快い」ことである。ただし、注意しなければならないのが、ここで私が述べた「快い」という状態は、単に生理的なものに限定されるのではなく、人間特有の精神的な「快さ」も含まれる。例えば、非常においしいと感じられる食事は「美」的価値と評される(生理的な快さ)が、そのようなものだけでなく、他者の心遣いなどに対して快いと思われること(精神的な快さ)もまた「美」的価値と評される。そして「善」とは、個人の集合体(団体的生命)において有用であることを意味する。すなわち、「善」とは、評価主体を社会(個人を含む)とした場合に、対象が「利」であると評されることをいうのである(牧口は、「善」の概念を「公益」と言い換えている)。よりわかりやすく言えば、ある個人が「利」と判断した対象が、他の他者にとっても「利」である場合に、その価値は「善」と見なしうるのである。しかしながら、

ここで一つの難問に直面する。それは、ある個人と社会全体の価値判断が対立する場合などには、どのように「善」的価値が認められるのかが不明確であることである。例えば、その個人が、自己の欲求のみに従い、社会という他者性を考慮せずして価値を規定しているのであれば、それはいわゆるエゴイズムとして非難の対象となろう。しかし、その個人が社会全体の利益を十分に考慮しつつ価値を見出しているのであれば、たとえそれが社会全体にとって「無価値」あるいは「反価値」と判断されようとも、「善」的価値と判断するだけの何かがあると思われるてならない。例えば、ソクラテスが、アテネ社会を「よく」しようと青年たちを相手に対話を実践したのは有名な話であるが、結局彼はその行動を非難されて死刑に処されている。もちろん、アテネ社会全体がソクラテスを「悪」と見なしたわけではなかった。プラトンに代表される彼の心ある弟子たち、さらには後世の多くの思想家や歴史家がソクラテスを高く評価していたのである。このように考えると、ソクラテスの行為が「善」であったか「悪」であったか（あるいは「無」であったか）は、相対的であり、一概には規定され得ないことになる。このような問題に対する筆者の見解は、価値は評価主体によって相対的であるということしか今のところできない。牧口自身が述べている通り、「価値」はその時代、社会によっていかようにも変化しうるものである。よって、一つの対象に固定的な「善」を規定することはできない。しかしながら、牧口のいう「正価値」は、人間生命の保全という目的を達成するために有用であるとされるものであり、この原則を逸脱することはできない。この原則からはずれないかぎり、多様な「善」が考案されうるのである。ともあれ、「善」的価値は、評価者を含む社会が「利」的価値ありと判断した場合に規定されるものである。

19 牧口常三郎『牧口常三郎全集 第五巻』 p 220

【参考文献】

- ・今井康雄・田中智志・田村謙典・北原崇志・広田照幸「教育における『力』の概念」（『近代教育フォーラム』18巻 教育思想史学会）
- ・経済産業省「『社会人基礎力』育成のススメ～社会人基礎力育成プログラムの普及を目指して～」(2007年 経済産業省)
- ・経済産業省「我が国産業における人材力強化に向けた研究会（人材力研究会）報告書（2018年 経済産業省）
- ・牧口常三郎『牧口常三郎全集 第五巻』（1982年 第三文明社）
- ・村井実『教育学入門 上』（1976年 講談社）
- ・村井実『「善さ」の構造』（1978年 講談社）
- ・村井実『みんなに伝えたい教育問答』（2007年 東洋館出版）
- ・村井実『新・教育学の展望』（2010年 東洋館出版）

- ・ 中村高康『暴走する能力主義』（2018年 筑摩書房）
- ・ 渡邊弘『人間教育の探究』（2006年 東洋館出版）